دافعية الإنجاز لدى العاديين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم

إعداد

د. سعيد علي سعيد الزهراني

أستاذ مساعد

كلية التربية- جامعة الطائف

مجلة بحوث التربية النوعية ـ جامعة المنصورة

عدد (٣٦) ـ اكتوبر ٢٠١٤

دافعية الإنجاز لدى العاديين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم

إعداد

د . سعيد علي سعيد الزهراني*

ملخص:

هدف البحث إلى التعرف على نسبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم الملحقين ببرنامج صعوبات التعلم بمحافظة الطائف، التعرف على الفروق بين العاديين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعية الإنجاز، والتعرف على الفروق بين البنين والبنات من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعية الإنجاز، والفروق بين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعية الإنجاز، والفروق بين الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعية الإنجاز وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٦) تلميذا وتلميذة من الصفين الخامس والسادس الابتدائي منهم (١٨٦) تلميذا من الملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم، و(٢٠) تلميذا من الملتحقين بمراكز الموهوبين، وكذلك (٢٠) تلميذا من فصول العاديين، وطبق على عينة ذوي صعوبات التعلم مقاييس الذكاء والإبداع ودافعية الانجاز وعلى عينة العاديين والموهوبين مقياس دافعية الانجاز، وباستخدام المنهج الوصفي والأساليب الإحصائية المناسبة أسفرت الدراسة عن أن نسبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم بلغت ٨,٦ ٪ من عينة الدراسة، والبنات أكثر دافعية للانجاز من البنين، والموهوبين من ذوي صعوبات التعلم أكثر دافعية للانجاز بالمقارنة بذوي صعوبات التعلم من غير الموهوبين، والموهوبين أكثر دافعية للانجاز من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، ولا توجد فروق بين العاديين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعية الإنجاز وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث عدد من التوصيات والبحوث المقترحة.

* أستاذ مساعد - كلية التربية- جامعة الطائف

مقدمة:

تعد الدوافع ذات أهمية كبيرة في إثارة ميل الفرد نحو التعلم، فالدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم سواء في تعلم أساليب التفكير، أو تكوين الاتجاهات والقيم، أو تحصيل المعلومات، أو في حل المشكلات إلي آخر أساليب السلوك المكتسبة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة . (الحامد، ١٩٩٦: ١٣١)

ويؤكد العلماء أن أي سلوك بشرى لابد وأن يكون وراءه دافع، أو دوافع تستثيره، وتوجهه، ويعتبر دافع الانجاز من العوامل التي تؤثر في تحديد مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يقوم بها، وهو يمثل قوة تثير وتوجه سلوك التلاميذ نحو أي عمل يتعلق بعمليتي التعليم والتعلم. (الشعراوى، ١٩٩٩: ٢)

ويعتبر دافع الانجاز كغيره من الدوافع يعبر عن الطاقات الكامنة في المخلوق الحي الذي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي وترسم له سلوكا معينا وأهدافا وغاية لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته . (الجندي،١٩٨٧: ٣١)

ويذكر الشرقاوي (٢٠٠١: ٢٤٤) بأن الدافع للإنجاز من الدوافع الرئيسية التي ترتبط بأهداف العمل المدرسي، ومساعدة الطلاب على تحقيق هذا الدافع يعمل على تنشيط مستوي أدائهم وتحقيق أهم جوانب دافعيه العمل المدرسي.

ودافع الانجاز أحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك بل يمكن اعتباره أحد منجزات الفكر السيكولوجي بل كانت له تطبيقات وظيفية فعالة في ميادين عديدة كالاقتصاد والتربية والإدارة والمجتمع.(قشقوش ومنصور، ١٩٧٩: ٢١)

ويعتبر الدافع للإنجاز واحداً من الدوافع المهمة التي توجه سلوك التلميذ نحو تحقيق التقبل أو تجنب عدم التقبل في المواقف التي تتطلب التفوق المدرسي، لذا يصبح قوة مسيطرة في حياة التلميذ المدرسية. حيث إن قبول المعلمين لتلاميذهم يعتمد أساساً علي استمرارهم في تحقيق مستوي مرتفع من الإنجاز ويوصف الأفراد ذوو دافع الإنجاز المرتفع بأنهم يميلون إلي بذل محاولات جادة للحصول علي قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف المختلفة. (موسى ، ١٩٨١ :٥)

ولقد أشار حمود (١٩٩٩ : ٢٠٠) إلى أن هناك مشكلات تواجه الطلاب مثل ضعف الدافعية، والملل والرتابة، والتعب والإرهاق النفسي؛ والدافعية المنخفضة لها أسباب معينة ولعلاج هذا الضعف لابد من معرفة الأسباب ، ومن هذه الأسباب منها التوقعات المرتفعة جدا للوالدين أو التوقعات المنخفضة جدا لهما، عدم اهتمام الآباء بأبنائهم والصراعات الأسرية أو الزوجية الحادة مما يؤدى إلى عدم وجود دافع لإرضاء الوالدين، أن يكون الطالب موضع نقد ونبذ من والديه فيكون عدم المذاكرة وسيلة للرد والانتقام، تدنى تقدير الذات والجو الدراسي غير المناسب .

والطلاب الموهوبون ذوو صعوبات التعلم لديهم قدرات عقلية فائقة ولكنهم يظهرون تناقضا واضحا بين القدرات ومستوى أدائهم في مجال أكاديمي معين مثل: القراءة والحساب والهجاء أو

التعبير الكتابي فيكون أداؤهم الأكاديمي منخفضا انخفاضا جوهريا على الرغم من أنه من المتوقع أن يكون متناسبا مع قدراتهم العقلية الخاصة ولا يرجع ذلك التناقض لنقص في الفرص التعليمية أو لضعف صحي معين.(Mc Coach, et al., 2001)

ولقد تعددت النظريات المفسرة لصعوبات التعلم ومنها النظريات السلوكية حيث يعتقد السلوكيون أن كل السلوكيات الإنسانية يتم تعلمها نتيجة ما يتبع ذلك السلوك ، وفى ظل هذا المدخل يمكن أن يتم دفع الطالب لتحقيق التقدم الأكاديمي ، وبذل مزيد من الجهد إذا عرف أهمية الأداء بالنسبة له ومع ذوى صعوبات التعلم يجب أن تستخدم استراتيجيات التدعيم الإيجابي كلما أمكن ذلك، كما أن أساليب تعديل السلوك يجب أن تستخدم مع طرق أخرى مع عدم التقليل من شأن المعزز . (Gearheart ,1985,123)

وبناء على ما سبق يسعى البحث الحالي للتعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلاب العاديين والموهوبين ومقارنتها بدافعية الإنجاز لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في محاولة لتفسير انخفاض التحصيل لدى هذه الفئة ذوي القدرات الفائقة.

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة الدراسة من ملاحظة الباحث لوجود مشكلة تحتاج لإيضاح وهي أن الموهوبين لديهم دافعية إنجاز مرتفعة (رجيعة والسيد، ٢٠١٣) وذوي صعوبات التعلم لديهم دافعية إنجاز منخفضة فإذا كانت العينة هي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم فما وضع دافعية الإنجاز لديهم؟

وبناء على ذلك تتحدد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

١- ما نسبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من الملحقين ببرنامج صعوبات التعلم بمحافظة الطائف؟

٢- ما دلالة الفروق بين البنين والبنات من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعية الإنجاز؟

٣- ما دلالة الفروق بين العاديين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعية الإنجاز؟

٤- ما دلالة الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعية الإنجاز؟

٥- ما دلالة الفروق بين الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعية الإنجاز؟

أهداف الدراسة :

يهدف البحث الحالي إلى:

١- التعرف على نسبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من الملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم بمحافظة الطائف.

٢- التعرف على الفروق بين العاديين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعية الإنجاز.

٣- التعرف على الفروق بين البنين والبنات من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعية الإنجاز.

٤- التعرف على الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعية الإنجاز.

٥- التعرف على الفروق بين الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعية الانجاز.

أهمية الدراسة :

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من :

١- تناولها لموضوع دافعية الإنجاز وهو من أكثر الموضوعات تأثيرا في الأداء الأكاديمي.

٢- تناولها لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وهي فئة تحتاج لعناية خاصة كون صعوبات التعلم قد تعوق نمو مواهبهم.

٣- يمكن أن يستفيد من نتائج الدراسة الحالية العاملين في مجال رعاية الموهوبين ومجال صعوبات التعلم للعمل على أخذ دافعية الإنجاز في الاعتبار عند تصميم برامج علاجية أو إثرائية لهم.

٤- ندرة الدراسات التي تناولت دافعية الإنجاز لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة :

دافعية الإنجاز: Achievement Motivation

يعرف الباحث دافعية الانجاز بأنها: " دافع مركب من عدة دوافع داخلية وخارجية تؤثر على سلوك التلميذ وتوجهه وتنشطه في مواقف مختلفة من الامتياز والتفوق داخل المدرسة "

وتعرف إجرائيا بأنها الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في كل بعد من أبعاد مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في هذه الدراسة .

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

أولئك الطلبة الذين يملكون مواهب وإمكانات عقلية غير عادية مميزة تمكنهم من تحقيق مستويات مرتفعة من الأداء ولكنهم يعانون من صعوبات في التعلم تجعل مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي فيها منخفضا, ويعزى انخفاض تحصيلهم الأكاديمي إلى ضعف مفهوم الذات والافتقار إلى الدافعية .(الزيات، ٢٠٠٢)

ويعرف الموهوبون ذوي صعوبات التعلم إجرائيا في هذه الدراسة بأنهم فئة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم ويحصلون على المئين ٩٠ ٪ في اختبار الذكاء ودرجة معيارية فوق المتوسط في اختبار الإبداع.

الإطار النظري

دافعية الإنجاز

يعتبر دافع الانجاز كغيره من الدوافع يعبر عن الطاقات الكامنة في الكائن الحي الذي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي وترسم له سلوكا معينا وأهدافا وغاية لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية. (الجندي، ١٩٨٧: ٣١)

ويرى موراي (Murray) أن الدافع للإنجاز يتمثل في الحرص علي تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة ، والسيطرة علي البيئة الفيزيقية والاجتماعية والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها ، والقيام بعمل الأشياء الصعبة علي نحو جيد وسريع بقدر الإمكان ، وبطريقة استقلالية ، والتغلب علي العقبات ، وبلوغ معايير الامتياز ، والتفوق علي الذات ، ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم وتخطيهم. (الخولى ،٢٠٠٢: ٢٠٧)

وارتفاع دافع الانجاز عند فرد ما يجعله يكافح من أجل تحقيق النجاح وبلوغ معايير الامتياز ويسعى لتطويع بيئته الفيزيقية والاجتماعية وفق أهدافه وطموحاته ولا يسمح لها أن تتحكم فيه. ويجعله يتفوق على ذاته وعلى الآخرين، وهو في سبيل ذلك لا يعمل لرفع شأنه فقط ولكن لرفاهية مجتمعه أو من يتعامل معهم بحيث يكون نجاحه لمصلحته وللمصلحة العامة.

ويذكر عثمان والشرقاوي (١٩٧٨: ١٥٦) أن الدافع للانجاز من الدوافع الرئيسية التي ترتبط بأهداف العمل المدرسي ومساعدة الطلاب على تحقيق هذا الدافع مما يعمل على تنشيط مستوى أداءهم وتحقيق دافعيتهم للعمل المدرسي ويرتبط الدافع للانجاز بالحاجة إلى النجاح Need for success وهما من الحاجات الاجتماعية التي تظهر لدى كثير من الطلاب.

ويعرف أبو حطب (١٩٨٠: ٣٦٠) دافعية الانجاز على إنها " تحقيق شئ صعب والتحكم في الموضوعات الفيزيقية أو الكائنات البشرية أو الأفكار وتناولها وتنظيمها وأداء ذلك بأكثر قدر من السرعة والاستقلالية والتغلب على العقبات وتحقيق مستوى من التفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم بزيادة تقدير الذات عن طريق الممارسة الناجحة القادرة.

ويعرف موسى (١٩٨١: ٥) دافع الإنجاز على إنه "الرغبة في الأداء الجيد، وتحقيق النجاح، وهو هدف ينشط ويوجه السلوك، ويعتبر من المكونات المهمة للنجاح المدرسي".

ويعرف أبو علام (١٩٨٦: ٢١٥) دافع الانجاز بأنه "حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيذ هذا التخطيط بما يحقق مستوى محددا من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد فيه".

ويعرف عبد الخالق(١٩٩٢: ٦٣٧) دافع الانجاز على انه " دافع يتولد لدى الفرد، يحسه على التنافس في مواقف تتضمن مستويات من الامتياز والتفوق".

مما سبق يتضح أن دافعية الإنجاز تركز على الأداء والرغبة في التميز فيه وتحقيق أعلى مستويات الامتياز وهو دافع مركب من عدة دوافع داخلية وخارجية تؤثر على سلوك التلميذ وتوجهه وتنشطه في مواقف مختلفة من الامتياز والتفوق داخل المدرسة "

أنواع دافعية الانجاز

يمكن تصنيف أنواع دافعية الإنجاز إلى اتجاهان رئيسيان هما:

الاتجاه الأول:

يمكن تمييز نوعين أساسيين من دافعية الانجاز على أساس مقارنة الفرد بنفسه أو بالآخرين وهما:

١. دافعية الإنجاز الذاتية Self-Achievement Motivation

ويقصد بها أن يتنافس الفرد مع ذاته في مواجهه قدراته ومعاييره الذاتية الخاصة، وهو أقرب لنمط الدافع للإنجاز عند ماكيلاند McClelland والذي يبدو مدفوعا بالرغبة في الشعور بالفخر والاعتزاز بالنجاح.(حسن ،١٩٩٩ :٤٥)

كما تتضمن تطبيق المعايير الشخصية الداخلية في الموقف بل تعد معيارا مطلقا للانجاز. (الطواب، ١٩٩٠ :٢٥)

٢. دافعية الانجاز الاجتماعية Social Ach Motivation

تتضمن تطبيق معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية في الموقف. (الطواب، ١٩٩٠ :٢٥)

والذي يمثل نشاطا وتنافسا في مواجهه المعايير التي يضعها الآخرون ومدفوعا بعوامل خارجية مثل الرغبة في المعرفة والميل للاستحسان الاجتماعي للنجاح. كما يمكن أن يعمل كل منهما في نفس الموقف، ولكن قوتهما تختلف وفقا لأيهما السائد في الموقف. فإذا كانت دافعية الانجاز الذاتية هي المسيطرة في الموقف فغالبا ما تتبع بدافعية الانجاز الاجتماعية.(حسن،١٩٩٩: ٤٥)

الاتجاه الثاني:

اتجه العلماء إلى دراسة دافعية الانجاز من حيث كونها بعدا هاما من أبعاد الدافعية العامة لدى الإنسان وبخاصة الدوافع الثانوية الاجتماعية، كما اتجهوا إلى دراسة مصدر الضبط Locus of Control في هذه الدافعية، وهل هذا الضبط داخلي المصدر Internal بحيث يكون الفرد مدفوعا للعمل والانجاز بدافع من داخله، واثقا من قدرته على الانجاز وبذل الجهد والمثابرة، أو خارجي المصدر External بحيث يكون الفرد مدفوعا للعمل والإنجاز بظروف خارجة عن إدارته، معتمدا في ذلك على الصدفة ومساعدة الآخرين الذين يعيشون معه في مجاله الحيوي، ومعتقدا في الحظ والقدر.(دويدار، ١٩٩١: ٤٩)

ولقد عنى المعرفيونCognitive Approach بالجانب الدافعي في التعلم، وقسموا الدافعية إلى نوعين، وميزوا بين نوعين من المتعلمين؛ المتعلم المدفوع ذاتيا، والمتعلم المدفوع بدوافع خارجية، وبذلك تم تقسيم الدافعية من حيث مصادر استثارتها إلي نوعين هما:

١.الدوافع الداخلية Intrinsic Motivation

يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث يقبل التلميذ علي التعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعيا وراء الشعور بمتعة التعلم وكسب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها، ويتسم هذا النوع من الدافعية بالاستمرارية والبقاء، وهي شرط ضروري للتعلم الذاتي والتعلم مدي الحياة.

(السواعى، قاسم، ٢٠٠٥: ٢٥٨)

ويتسم المتعلم بأن مصادر التعزيز لديه داخلية ،مستقل عن البيئة والآخرين، يعزو نجاحه وإنجازه إلى قدرته وجهده، لا ينتظر تأييد أو موافقة من الآخرين يشبع حاجاته الداخلية بنفسه، يركز على التعلم المتعمق، يركز على التعلم الفردي والذاتي، متفوق في التحصيل وأكثر استقلالاً يختبر نفسه بنفسه، يراقب مستوى تقدمه وتعلمه، ينظم مواعيد مذاكرته وبرامجه.(ماريان، ٢٠٠٣: ٨٠- ٨١)

٢.الدوافع الخارجية Extrinsic Motivation

يكون مصدرها خارجيا كالمعلم أو إدارة المدرسة، أو الوالدين أو الأقران... فالمتعلم قد يقبل على التعلم سعياً وراء إرضاء المعلم أو لكسب إعجابه أو الحصول على الجوائز المادية أو المعنوية، وقد يقبل على التعلم لإرضاء والديه وكسب حبهما وتقديرهما لإنجازاته، وقد تكون إدارة المدرسة مصدراً آخراً للدافعية بما تقدمه من جوائز مادية ومعنوية للمتعلم، ويمكن أن يكون الأقران مصدراً لهذه الدافعية فيما يبدونه من إعجاب لزميلهم.(السواعى، قاسم، ٢٠٠٥: ٢٥٦)

ويتسم المتعلم بأنه مرهون بعوامل وظروف خارجية، تابع في نشاطه التعليمي، ينتظر مكافأة من الآخرين، يركز على التعلم السطحي الأتي المؤقت، متصلب الفكر يتصف بالجمود، أقل قدرة على التحكم والسيطرة فيما يحدث له، متدني التحصيل.(ماريان، ٢٠٠٣: ٨١)

ويوضح هيوت (Huitt,2001) أهمية استثارة المعلم للدافعية في الفصل الدراسي، بما يؤدى إلى إقبال التلاميذ على المنهج لما فيه من تحقيق وإشباع لحاجاتهم وزيادة النمو المعرفي لديهم. كما يجب على المعلم أن يعي الفرق بين الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية. والتركيز علي الدافعية الداخلية في الوقت الذى لابد فيه من أن يكتسب الطالب قدراً من إشباعات الدافعية الخارجية (الفرماوى، ٢٠٠٤ : ٧١)

العوامل المؤثرة على الإنجاز

يمكن تلخيص العوامل المؤثرة في دافعية الانجاز فيما يلي:

١- **الذكاء**: يعتبر الذكاء من أهم العوامل التي تؤثر في إنجاز التلاميذ. ويؤكد فيليب فونون (Filipp, Funon,1988) أن التلاميذ ذوى الذكاء المرتفع هم الأكثر نجاحا من غيرهم ، ويمتلكون دافعا قويا للإنجاز ولديهم الإمكانية في الوصول إلى مستويات مرتفعة من الأداء ، وأن نسبة

الذكاء لها دور إيجابي في دافعيتهم للإنجاز كما أن اختبار الذكاء يعتبر أفضل محك للإنجاز في المدرسة التقليدية.(دافيدوف ،٤٣١:١٩٨٨)

١. **طبيعة دافعية الإنجاز لدى المتعلم** : يمكن التمييز بين الدافعية لإحراز النجاح من ناحية والدافعية لتجنب الفشل من ناحية أخرى. وقد حددت دراسات عديدة خصائص كل فئة من هاتين الفئتين وهي خصائص أصحاب الرغبة العالية في النجاح في مقابل أصحاب الرغبة العالية في تجنب الفشل على النحو منها:

أ- الاهتمام بالتميز والتفوق في ذاته باعتباره مكافأة داخلية.

ب- عدم الاهتمام بالمكافآت الخارجية والبواعث المادية.

ج- الاتجاه السلبي نحو المهام التي يتطلب الانتهاء منها كثيرا من النجاح (خوفا من الفشل).

د- تفضيل المواقف التي يتضح فيها أن الفرد مسئول عن أداء المهام

هـ- الاعتماد على الأحكام المستقلة في تقويم الأداء (التقويم الذاتي) وليس أحكام الآخرين.

و- النزوع إلى المهام ذات الأهداف الموضحة وخاصة الأهداف المتوسطة وطويلة المدى.

ز- الميل إلى العمل مع جماعات من المتفوقين وليس من الأصدقاء عندما تتاح لهم حرية الاختيار. (أبو حطب وصادق ١٩٩٦: ٤٣٧- ٤٣٩)

٢. **البيئة المباشرة للمتعلم** : المتعلمين من ذوى المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع أقرب إلى الرغبة في النجاح، بينما ذوى المستوى المنخفض أقرب إلى الرغبة في تجنب الفشل. وقد يرجع ذلك إلى طبيعة البيئة المنزلية وظروف التنشئة الأسرية والاتجاهات الوالدية.

٣. **خبرات النجاح والفشل** : التلاميذ من ذوى الرغبة العالية في النجاح يسعون للتعامل مع المهام التي تتضمن قدرا كافيا من التحدي، وفى مستوى متوسط من الصعوبة. وهنا يجب أن ننبه إلى أن النجاح السهل قد يؤدى إلى خفض دافعية النجاح ثم خفض دافعية الانجاز بصفة عامة، وواجب المعلم في هذه الحالة ألا يقدم المهام السهلة في جميع الأحوال ولجميع المتعلمين، فأصحاب الرغبة في النجاح يميلون للتعامل مع المهام متوسطة الصعوبة بينما ذوو الرغبة في تجنب الفشل يجب أن نقدم إليهم المهام السهلة نسبيا.

٤. **درجة جاذبيه العمل**: تلعب الجاذبية النسبية للعمل دورا هاما في زيادة أو خفض دافعية الانجاز. وقد يكون من المؤشرات الدافعية في هذا الصدد تقدير المتعلم للوقت المستغرق في أداء المهمة. ومن الحقائق التربوية المؤسفة أن كثيرا من المهام التربوية بالمدرسة ليست على درجة كافية من الجاذبية للمتعلمين. (أبو حطب وصادق، ١٩٩٦: ٤٣٧- ٤٣٩)

٥. **التنظيم الهرمى لدوافع المتعلم وحاجاته**: بأي طريقة ينظم الفرد أولوياته.

عوامل نمو دافعية الانجاز

يتم تعلم دافعية الانجاز بصورة كبيرة في مرحلة الطفولة الأولى، وقد كشفت بعض الدراسات أن الأطفال الذين يحصلون على درجات مرتفعة في اختبار دافعية الانجاز هم أطفال لأمهات يشجعن التفكير المستقل لأبنائهن على الاستمرار في المحاولة. كما تلعب الأسرة والأساليب الوالدية دورا في تنمية السلوك الإنجازى لدى الأطفال ، ونجد أيضا أن الثقافة تلعب دورا في نمو دافعية الانجاز.
(Bernstein and other , 1987 : 434)

كما وجد أن النموذج الوالدى المرتبط بتقديرات مرتفعة للأطفال في دافعية الانجاز كان يقوم على تشجيع الطفل على محاولة انجاز المهمات الصعبة وخاصة الجديد منها، ومكافأة النجاح بالمدح والإطراء، وتشجيع الطفل بمحاولة العثور على طرق للنجاح بدلا من الشكوى من الفشل، وأخيرا دفع الطفل بالانتقال إلى التحدي التالي، والأكثر صعوبة إلى حد ما.(عبد السلام، ١٩٩٧: ٣٢- ٣٣)

ومن العوامل التي تساعد أيضا على إنماء دافعية الانجاز البيئة السيكولوجية للفصل الدراسي والثقافة المدرسية، فالمدرسة كمؤسسة تربوية عامة في حياة الأفراد تمتد سنوات التعليم فيها من الطفولة إلى المراهقة ونستطيع أن نقدم من خلال الثقافة الخاصة بها وبيئة الفصل والأنشطة أساليب عديدة لإنماء دافعية الانجاز وغيرها من الدوافع الايجابية.
(Martin ,1990 : 18)

وهكذا يكون لأساليب التربية والتنشئة سواء من قبل الأسرة والمدرسة...إلى آخره دور هام في إنماء دافعية الانجاز. ومما لا شك فيه أن بقدر توافر أفراد ذوى دافعية انجاز مرتفعة في مجتمع ما يقاس مدى تقدمه ونهوضه.

طرق إثارة الدافعية

(١) مراعاة حاجات التلاميذ وميولهم واهتماماتهم:

يكون التعلم مثيرا وممتعا للتلاميذ عندما يتوافق مع اهتماماتهم وقدراتهم ، ويستمتع التلاميذ عادة بالنشاطات العملية خاصة الاستكشافية منها. لذا يجب علي المعلم أن يستفيد من حاجات التلاميذ واهتماماتهم وقدراتهم، لتحقيق أقصي منفعة ممكنة عند تعليم تلاميذه.
(Charles &Senter,2002:78-79)

(٢) استغلال الخصائص العقلية للتلاميذ:

إدراك المعلم لخصائص تلاميذه العقلية وذكاءاتهم المتعددة، واستغلال ذلك يؤدي إلي دفعهم إلي التعلم. ويؤكد جاردنر Gardner علي أن المتعلمين يتعلمون بطرق متعددة وحدد ثمانية ذكاءات (لفظية/ لغوية، منطقية رياضية، بصرية مكانية، حسية حركية، موسيقية، شخصية، اجتماعية، طبيعية)، وأن الناس جميعا يمتلكون هذه الذكاءات رغم تفاوت قدرة الفرد في واحدة منها

عن الأخرى. ويقول جاردنر بأن ليس علي المعلمين أن يسألوا ما مدي ذكاء تلاميذهم؟ بل عليهم أن يسألوا عن كيف هم أذكياء؟ وفهم هذه الأفكار ضرورية لبناء دافعية المتعلمين للتعلم. (Gardner,1997: 200-207)

(٣) استخدام التعلم التعاوني في دفع التلاميذ للتعلم

يتميز التعلم التعاوني بخصائص معينه في دفع التلاميذ للتعلم. ويقترح "ويليام جليسر" (Glasser,W.,1969) علي أن المعلمين يعيدون تنظيم الصف بحيث يعمل الطلبة فيه مع بعضهم في فرق صغيرة. إذ تعطى فرق التعلم الطلاب شعوراً بالانتماء، ويوفر الانتماء بدوره دافعية مبدئية تنتشر عند بدء الطلاب في تحقيق النجاح. ويجد الطلاب المتميزون أن مساعدتهم لزملائهم الأضعف منهم تشبع حاجاتهم، كما يجد الطلاب الضعفاء أن المساهمة في فريق يسعى إلى تحقيق هدف يشبع حاجاتهم، كما أن الطلاب ذوى الإعاقات يجدون أنفسهم قادرين على المساهمة والمشاركة جنباً إلى جنب مع أعضاء الفريق الآخرين، وتوفر هذه الفرق الحرية والمتعة والاعتماد على النفس، ويجدون قدراً كبيراً من الإنتماء والطاقة والحرية والمتعة. (السواعى، قاسم، ٢٠٠٥: ٢٦٣- ٢٦٥)

السمات الشخصية لذوى الدافع المرتفع للإنجاز:

ميز موسي (١٩٨١: ٥) بين مرتفعي ومنخفض الإنجاز في أن مرتفعي الإنجاز يتصفون بما يلي:

(١) مستوي الطموح المرتفع
(٢) السلوك الذي تنخفض فيه المغامرة
(٣) القابلية للتحرك إلي الأمام
(٤) المثابرة
(٥) الرغبة في إعادة التفكير في العقبات
(٦) إدراك سرعة مرور الوقت
(٧) الاتجاه نحو المستقبل
(٨) البحث عن التقدير
(٩) الرغبة في الأداء الأفضل
(١٠) اختيار مواقف المنافسة ضد مواقف التعاطف

ويؤكد الباحث على وجود اتفاق شبه تام في أغلب الدراسات بأن السمات العامة لشخصية التلاميذ الذين يتصفون بدافعية مرتفعة للإنجاز والتي يعبر عنها سلوكهم تكون كالتالي:

١- الثقة بالنفس
٢- القيام بأنشطة ملحوظة سواء بالمدرسة أو البيئة.
٣- الاهتمام والالتزام بالمسئولية
٤ - الحصول على درجات تحصيلية مرتفعة.
٥- اختيار رفقاء الدراسة من المتفوقين
٦ - مقاومة الضغوط الاجتماعية التي يتعرض إليها.
٧- سرعة الأداء
٨- التخطيط للمستقبل بحرص واهتمام.
٩ - الاعتزاز بالذات.
١٠- إصدار أحكامهم طبقا لتقويمهم للأمور.
١١- التغلب على العقبات.
١٢- يفخرون بإنجازهم ويعتزون به.
١٣- الاستقلالية.
١٤- لا يطيقون الإخلاد للراحة طويلاً.

١٥- منافسة الآخرين ومحاولة التفوق عليهم.

١٦- تفضيل المكافآت الكبيرة على المدى البعيد على المكافآت الصغيرة على المدى القريب.

١٧ – الشعور بسرعة مرور وانتهاء الوقت قبل إنجاز ما لديهم .

١٨ – محاولة التعرف على نتائج أعمالهم بشكل مباشر ومنتظم.

١٩ – التحكم في الأفكار وتناولها وتنظيمها بشكل جيد.

٢٠- يحظون بالرضا والقبول من الكبار الراشدين.

٢١- ينتابهم القلق والتوتر أحيانا من الداخل.

٢٢- يتصفون بالجد والصبر والقدرة علي التحمل.

٢٣- منظمون جدا ومواظبون في عملهم وحياتهم.

٢٤- الاستمتاع بالمخاطرة في صدور قرارات المدروسة.

٢٥- الاهتمام بالتفوق من أجل التفوق ذاته وليس من أجل العائد منه.

(جمل الليل، ١٩٩٥: ٥٥ & عدس، ١٩٩٩: ٣٥- ٣٦)

أسباب ضعف الدافعية لدى التلاميذ:

يشير تشارلز و سنتر (Charles & Senter,2002) إلى وجود خمسة أسباب لضعف الدافعية لدى التلاميذ هي:

١ - **عدم معرفة ما يطلب منهم:** التلاميذ الذين لا يفهمون ما يطلب منهم، والذين ليس لديهم المعرفة اللازمة لتنفيذ أعمالهم ليس لديهم دافعية للتعلم.

٢ - **ضعف القدرات:** التلاميذ الذين ليس لديهم القدرة على الفعل لضعف قدراتهم تلاميذ يتسمون بضعف الدافعية.

٣ - **عدم معرفة مبررات الفعل:** التلاميذ الذين لا يقدمون على العلم أو التعلم إذا لم يعرفوا لماذا يقومون بهذا العمل، وما قيمته؟ وما أهمية ما يتعلمونه في حياتهم، وهو ما يسمى بوظيفة التعلم.

٤ - **عدم وجود الرغبة:** الرغبة أو الحاجة ضرورية جداً لعملية التعلم، ولابد أن نبحث للمتعلمين عن طريق لتنمية الرغبة في التعلم.

٥ - **عدم ملائمة المهمة:** إذا كانت المهمة المسندة إلى التلاميذ أعلى من مستواهم أو أقل من مستوى بعضهم يؤدى ذلك إلى نقص دافعيتهم إلى التعلم ، لذا لابد من تكليف الطلاب بمهام تتناسب مع قدراتهم وخاصة المتميز منهم يجب أن يكلف بأعمال تثير قدرته على التعلم.(السواعى، قاسم، ٢٠٠٥: ٢٥٨)

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم

يمكن تعريف الطلبة الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم بأنهم الطلبة الذين يمتلكون موهبة أو ذكاء بارزا والقادرون على الأداء المرتفع، لكنهم في نفس الوقت يواجهون صعوبات في التعلم تجعل من تحقيق بعض جوانب التحصيل الأكاديمي أمرا صعبا . وبعض هؤلاء الطلبة الموهوبين يتم تحديدهم وتلبية حاجاتهم الخاصة . وهذا يحدث نادرا على الرغم من ذلك، إذا لم تقرر المدرسة تحديد هؤلاء الطلبة ثم تقديم الخدمات اللازمة لهم بعد ذلك . وغالبية الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم تم تصنيفهم إلى ثلاث مجموعات فرعية من الطلبة الذين يجمعون بين كل من الموهبة وصعوبات التعلم وهم.(Baum, Owen, & Dixon, 1991)

المجموعة الأولى : تضم الطلبة الذين تم تحديدهم على أنهم موهوبون والذين يظهرون في نفس الوقت صعوبات في التعلم .هؤلاء الطلبة يعتبرون غالبا من المنجزين المقصرين أي الطلبة الذين يقل تحصيلهم عن إمكانياتهم واستعداداتهم، وربما ينسب هذا العجز في التحصيل إلى ضعف مفهوم الذات، نقص الدافعية، أو حتى النقص في بعض خصائص الجاذبية، أو الكسل ولا يتم عادة ملاحظة صعوبات التعلم التي يعاني منها هؤلاء الطلبة على مدار حياتهم التعليمية تقريبا .وعندما تزداد تحديات المدرسة، تزداد الصعوبات الأكاديمية التي يواجهونها Waldron, Saphier, & Rosenblum, 1987

المجموعة الثانية : تضم الطلبة الذين تزداد عندهم حدة صعوبات التعلم إلى الدرجة التي يتم عندها تحديدهم على أنهم يعانون من صعوبات التعلم، لكن لم يسبق أبدا التعرف على قدراتهم الاستثنائية أو توجيهها .وكان من المفترض أن هذه المجموعة ربما تكون كبيرة، أكبر مما يعتقد الكثير من الناس .إن بقاء إمكاناتهم مغمورة وغير معروفة لا يرجع إلى البرنامج التعليمي .وبسبب هذا التقييم المنخفض أو التحديد غير المرن ورؤية التوقعات التحصيلية في "برنامج الموهوبين "فمن النادر الإشارة إليهم على أنهم موهوبون وتقدم الخدمات لهم على هذا الأساس (Baum, 1984)

المجموعة الثالثة : هي أكبر المجموعات المحرومة من الخدمة لأنها مجموعة الطلبة الذين تحجب قدراتهم ومواطن عجزهم بعضها بعضا، هؤلاء الطلبة يجلسون في حجرات الدراسة العامة، يحرمون من الخدمات التي تقدم للطلبة الموهوبين الذين يعانون من صعوبات التعلم، وينظر إليهم على أنهم يمتلكون مستوى متوسط من القدرات .ولأن هؤلاء الطلبة ينقلون من صف إلى آخر فلا ينظر إليهم على أنهم يواجهون مشكلات معينة أو لديهم حاجات خاصة، كما أنهم لا يحتلون أولوية بالنسبة للمدارس فيما يتعلق بالميزانية والإنفاق . وعلى الرغم من أن هؤلاء الطلبة يبدون وكأنهم يؤدون بطريقة جيدة، إلا أنهم يؤدون بأقل مما تسمح به إمكاناتهم واستعداداتهم .وبسبب ازدياد متطلبات العمل المدرسي في الأعوام الأخيرة، وعدم حصولهم على المساعدة التي يحتاجونها لمعادلة القصور الذي يعانون منه، تزداد عادة" الصعوبات الأكاديمية"

التي تواجههم إلى الدرجة التي يشتبه عندها بحدوث العجز التعليمي، لكن نادرا ما يتم التعرف على إمكاناتهم واستعداداتهم الحقيقية. (Baum, et al, 1991)

وبالنسبة للمجموعات الفرعية الثلاث، نجد أن النتائج المترتبة على امتلاكهم للقدرات الاستثنائية إلى جانب صعوبات التعلم، وخصوصا عندما لا يتم التعرف على إحدى الحالتين ، يمكن أن تكون ضعيفة تماما، وأيضا صعوبة المواجهة إذا لم يسبق ذلك عملية تشخيص مناسبة وإعداد للبرامج الخاصة.

ومن أبرز الخصائص التي تميز هذه الفئة من الطلب ما يلي:

- أن هؤلاء الطلبة يبدون قدرات ابتكارية، وأنشطة عقلية متمايزة، وبعض جوانب القوة، مما يشير إلى امتلاكهم بعض جوانب التفوق العقلي أو المواهب.
- إن هؤلاء الطلبة يبدون الكثير من مظاهر الوعي بأنماط الصعوبات لديهم، والمشكلات المترتبة عليها، والتي تؤثر سلبا على مستواهم الأكاديمي، وينزعون إلى تعميم شعورهم بالفشل الأكاديمي في مختلف المجالات، مما يولد لديهم شعورا عاما بضعف الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- يملكون مواهب أو إمكانات عقلية غير عادية بارزة، تمكنهم من تحقيق مستويات أداء أكاديمية عالية ، لكنهم يعانون من صعوبات نوعية في التعلم، تجعل بعض مظاهر التحصيل أو الإنجاز الأكاديمي صعبة، وأداؤهم فيها منخفض انخفاضا ملموسا.

ولقد توصلت بوم (Baum , 1985)إلى أن 33 % من الطلب ذوي صعوبات التعلم لديهم , قدرات عقلية عالية، تؤهلهم للتفوق، وأن التقدير أو التقويم غير الملائم لقدراتهم، أو تطبيق اختبارات الذكاء أو القدرات العقلية المحبطة تقود إلى تقدير إمكانات وقدرات هؤلاء الطلبة بأقل مما هي عليه في الواقع، ويظل هؤلاء الطلبة في عداد ذوي صعوبات التعلم، ويعاملون في هذا الإطار، وتدريجيا تخبو لديهم جوانب التفوق، ويتقلص إحساسهم بذلك، ويصبحون أسرى لهذا التقويم القاصر أو غير الملائم. ويقدر أن أكثر من 12 % من مجتمع ذوي صعوبات التعلم هم من الموهوبين.

إن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم غير المرئية موجودون في المجتمع الطلابي، أكبر من أي فئة أخرى من فئات غير العاديين، حيث تصل نسبة من اختبر منهم في المركز النمائي للموهوبين إلى السدس أي 1,16 % من مجتمع الموهوبين الذين لديهم صعوبات تعلم لم تكتشف عند الاختبار أو القياس. والأطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، هم غالبا متعلمون بصريون مكانيون، يحتاجون إلى طرق وأساليب تدريسية مختلفة (الزيات، ٢٠٠٢)

والمشكلة التي تواجه الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، هي مشكلة التعرف عليهم داخل كل من مجتمع الموهوبين ومجتمع ذوي صعوبات التعلم وحتى داخل مجتمع العاديين حيث تتبادل جوانب الموهبة وأنماط صعوبات التعلم تقنيع أو طمس كل منها الأخرى، ويصبح هؤلاء خارج

نطاق الإفادة من الخدمات التربوية والإرشادية التي تقدم لكل منهم. ولكن لابد من الأخذ في الاعتبار عند تحديد الموهوبين ذوي صعوبات التعلم(Suter & Wolf, 1987):

- دليل على وجود قدرة أو ذكاء بارز .
- دليل على وجود تباين بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي.
- دليل على وجود خلل أو قصور .

والمسح الذي يستهدف تحديد صعوبات التعلم يتطلب أدلة على وجود تحصيل دون مستوى الاستعداد أو القدرة .والطلبة الموهوبون والقادرون على تعويض مشكلات التعلم التي تواجههم نادرا ما يلفتون الأنظار إلا إذا أظهروا مشكلات سلوكية (Senf, 1983)

وقد وجد (Minner, 1990) أن المدرسين أقل ميلا لإلحاق الطلاب ذوي صعوبات التعلم الموهوبون ببرامج رعاية الموهوبين , حيث يتسامح المدرسون مع الموهوبين ذوي الإعاقات الجسمية لكنهم لا يتسامحون او يتعاطفون مع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

والطالب الذي يوصف بأنه موهوب يعاني من صعوبات تعلم غالبا ما يكون لديه تقدير للذات ودافعية منخفضة .وعلى الرغم من أن التفكير الإبداعي، والذي يمثل أهمية رئيسة لحل المشكلات المعقدة، يحسن من مشاعر تقدير الذات، إلا أن الأبحاث التي تتناول خصائص التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والذين يعانون من صعوبات تعلم نادرة للغاية (Rawson, 1992).

وذكر كولومان (coleman, 2005) أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لديهم العديد من جوانب القوة تتمثل في: مهارات اللغة الشفوية والقدرة على التحدث، زيادة كم المفردات اللغوية، الفهم وتحديد العلاقات، الإلمام بكم كبير من المعلومات، حب الاستطلاع ، القدرة التحليلية، القدرة على التفكير المجرد، الذاكرة البصرية المتقدة، المهارت المكانية المرتفعة، ارتفاع مفهوم الذات، روح البشاشة والقيادة وحسن التصرف، كما أن لديهم بعض جوانب الضعف المتمثلة في: رداءة الخط، انخفاض القدرة على التهجين صعوبة القراءة، ضعف الكتابة، صعوبة انجاز العمليات العلمية، صعوبة العد والحساب.

يتضح مما سبق أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هم فئة من ذوي صعوبات التعلم لديهم بعض جوانب القوة التي يخفيها وجود بعض أنواع صعوبات التعلم وانخفاض مستوى التحصيل وبالتالي لا يفطن إلى ما يتميزون به من جوانب القوة.

الدراسات السابقة

يتناول الباحث فيما يلي بعض من الدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية في ترتيب زمني كالتالي:

أجرى سناندا ليثر، إدوارد زجلر (Luthar, Sunanda ; Zigler, Edward,1988) دراسة هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل الدافعية والمناخ المدرسي والوضع الاجتماعي الاقتصادي كمحددات لإمكانية أداء الأطفال للمهام، وذلك بمعرفة الجوانب الدافعية لاحتمالية تعلم الأداء على ١٠٦ طفل أعمارهم بين ٦- ٨ سنوات (٤٣ طالبا من الفصول مرتفعة الأداء، ٣٢ طالبا من الفصول المتوسطة الأداء، ٣١ من طلاب الفصول منخفضة الأداء). وتوصلت النتائج إلى أن العلاقة بين درجات إمكانية التعلم والمكونات الدافعية تتأثر بشدة بالوضع الاجتماعي الاقتصادي وبالمناخ المدرسي .

وهدفت دراسة والدرن ، سافير (Waldron & Saphire , 1990) إلى مقارنة أداء عينة ذوى صعوبات التعلم من الموهوبين وعينة أخرى من الموهوبين العاديين على مقياس وكسلر المعدل لذكاء الأطفال للوقوف على الخصائص المعرفية لتلك الفئة من ذوى صعوبات التعلم .تكونت العينة من ٢٤ من فئة الموهوبين ذوى صعوبات التعلم و ٢٤ من فئة الموهوبين العاديين في الفئة العمرية من ٨ : ١٢ سنة .طبق الباحثان عدد من الاختبارات لتحديد الخصائص المعرفية للعينة ومن النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن مجموعة الموهوبين من ذوى صعوبات التعلم يتميزون عن مجموعة الموهوبين العاديين في كلا من: التصور اللفظى Verbal conceptualization وعامل الاستدلال Reasoning ووجود هذين العاملين ربما يخفى المشكلات الأكاديمية التي يعانى منها تلك الفئة من الأطفال، ومتوسط أداء الموهوبين ذوى صعوبات التعلم على عامل القدرة المكانية غير اللفظية يميل إلى أن يكون أقل من أدائهم في التصور اللفظى غير أن هذه الفروق غير دالة ولا توجد فروق بين المجموعتين في الذاكرة البصرية.

دراسة حسن (١٩٩١) هدفت الدراسة إلى التعرف على التفضيلات المهنية المميزة للمتفوقين والمتفوقات تحصيليا بالتعليم الثانوي الفني وعلاقتها بالدافع للإنجاز. وتكونت عينة الدراسة من ١١١٠ طالبا، ٩٤٥ طالبة اختيرت عشوائيا من طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي الفني (زراعي، صناعي، تجارى) بمحافظة الشرقية. وتوصلت الدراسة إلى : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الإنجاز في التفضيلات المهنية لصالح مرتفعي الإنجاز، أكثر الفروق دلالة هو الفرق بين مجموعة البنات مرتفعات الإنجاز ومجموعة البنين منخفضي الإنجاز لصالح مجموعة البنات.

وأجرى كل من فنج وجون (Fung & John, 1992) دراسة للتعرف على الفروق بين أساليب واستراتيجيات التعلم بين الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والطلبة الموهوبين . تكونت عينة الدراسة من (٥٣) طالبا موهوبا من ذوي صعوبات التعلم، و(٦٤) من الطلبة الموهوبين في الصف العاشر والحادي عشر في ولاية جورجيا . وقد أشارت النتائج إلى أن مجموعة الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كانوا أكثر تحفيزا ومثابرةً، ويسعون إلى تحقيق أهدافهم في المهمات ، ويفضلون التعلم بمفردهم في جو هادئ، وهم أكثر استقلالية ويبدون قوة في النواحي الحسية الإدراكية.

واهتمت دراسة حسن (١٩٩٢) بدراسة دافع الإنجاز والاستعدادات العقلية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي (دراسة تنبؤية مسحية معملية) لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت بنظاميها التقليدي والمقررات، واختيرت العينة من ثمان مدارس منها أربع منها من نظام المقررات (٢ للبنين،٢ للبنات) وأربع مثلهم من النظام التقليدي وتم اختيار ثلاثين طالبا وطالبة من كل مدرسة، وبلغ عدد العينة التي كانت أوراقها صحيحة وسليمة ٢٠٠ طالبا وطالبة. وقد توصل الباحث إلى عدة نتائج أهمها: يوجد ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي ، معادلة الانحدار المتعدد لقياس القيمة التنبؤية لدافع الإنجاز والاستعدادات العقلية تبين أن اختباري الاستعداد اللفظي والإملاء أكثر قدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي من دافع الإنجاز، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي نتيجة لاختلاف نوع المدرسة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لاختلاف جنس التلاميذ ومستوى دافع الانجاز ومستوى الاستعداد العقلي، ودافع الانجاز له تأثير على التحصيل الدراسي أقل من تأثير الاستعدادات العقلية عليه.

وهدفت دراسة الفحل(١٩٩٩) المقارنة بين المتفوقين والعاديين من الجنسين بالصف الأول الثانوي في التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لديهم. كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الطلاب المتفوقين دراسيا والطلاب العاديين في التحصيل وهل هناك فروق بينهما في درجة دافعية الإنجاز. وتكونت عينة الدراسة من فصلا من المتفوقين الذكور (٣٠ طالبا) وفصلا أخر من الفصول العادية (٣٠ طالبا)، وبالمثل لعينة الإناث وقام الباحث بتطبيق مقياس الدافع للإنجاز عليهم. وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج من أهمها: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطلاب المتفوقين الذكور والطالبات المتفوقات الإناث على مقياس دافعية الإنجاز لصالح الإناث، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطلاب العاديين والطالبات العاديات في التحصيل على مقياس دافعية الإنجاز، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين في التحصيل على مقياس دافعية الإنجاز، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات المتفوقات والطالبات العاديات في التحصيل على مقياس دافعية الإنجاز.(الشرقاوي، ٢٠٠١ أ ، ١٧٩- ١٨٠)

وأجرى عبد الغفار (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى معرفة علاقة الرضا التعليمي بكل من الدافع للإنجاز ومستوى التحصيل (فائقات- عاديات)، دراسة الفروق بين التخصصات (النوعية- العلمية- الأدبية) في الرضا التعليمي والدافع للإنجاز، وكذلك دراسة العلاقة بين درجات الطالبات وكل من أبعاد مقياس الرضا التعليمي وأبعاد مقياس الدافع للإنجاز وعلاقة ذلك بمستوى التحصيل لدى السنوات الأربع والتخصصات للطالبات. وتكونت عينة الدراسة من (٨٢٨) طالبة بكلية التربية الأساسية بالكويت من الصفوف الدراسية الأربعة، تبعا للتخصصات الدراسية كما تم تصنيف عينة الدراسة تبعا لمستويات التحصيل.واستخدمت الدراسة مقياس الدافع للإنجاز ومقياس الرضا التعليمي ، وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج الآتية: توجد علاقات ذات دلالات إحصائية بين معدل التحصيل وأبعاد الدافع للإنجاز، وتوجد فروق في الدافع للإنجاز عند التفاعل بين(الصفوف الدراسية، التخصصات، مستويات التحصيل)

وهدفت دراسة محمد (٢٠٠٦) التعرف على السمات الإبداعية للموهوبين من ذوي صعوبات تعلم القراءة والكتابة من طلبة الصف الرابع الابتدائي في منطقة السويس، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: الأولى شملت الأطفال مرتفعي الذكاء وعددهم (١٠٠) ، الثانية: ضمت مرتفعي التفكير الإبداعي وعددهم (١٠٠)، الثالثة ضمت مرتفعي الذكاء والتفكير الإبداعي وعددهم (١٠٠) وبعد تحليل نتائج الدراسة تبين أن السمات التي جمعت بين المجموعات الثلاث هي الاستقلال والمبادأة أما السمات التي انفردت بها مجموعة مرتفعي التفكير الإبداعي والذكاء فكانت في المهارات الإبداعية: الأصالة والمرونة والطلاقة.

وأجرى أسولين ونيكبون ووايت مان (Assouline,nicpon& whiteman,2010) دراسة هدفت التعرف على خصائص الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وتكونت العينة من (١٤) طفلا يعانون من صعوبات التعبير الكتابي، وقد تم تشخيصهم بأنهم موهوبين بناء على حصولهم على (١٢٠) درجة في الجزء اللفظي من اختبار القدرة المعرفية وشخصوا بصعوبات التعبير الكتابي من خلال تقويم مهارات الكتابة اللغوية، وكان ذكاؤهم اللغوي يقارب (١٣٠) درجة في حين يقارب معدل مستوى الكتابة (٩٩) درجة كما قام الباحثون بتعرف خصائصهم النفسية من خلال الأباء والمعلمين والزملاء وقد أوضح هؤلاء أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يظهرون نمطا مناسبا من السلوك التكيفي مع وجود بعض الارتفاعات في الجوانب الكلينيكية تتمثل في وجود بعض المخاوف النفسية والاجتماعية.

من العرض السابق للدراسات السابقة يتضح أن:

- الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لديهم بعض الخصائص المميزة وجوانب القوة المتمثلة في : تميزهم عن مجموعة الموهوبين العاديين في كلا من: التصور اللفظي Verbal conceptualization وعامل الاستدلال Reasoning ، وأكثر تحفيزا ومثابرةً ويسعون إلى تحقيق أهدافهم في المهمات ، ويفضلون التعلم بمفردهم في جو هادئ، وهم أكثر استقلالية ويبدون قوة في النواحي الحسية الإدراكية، يظهرون نمطا مناسبا من السلوك التكيفي، يتمتعون بدرجة من الاستقلال والمبادأة.
- توجد علاقات ذات دلالات إحصائية بين معدل التحصيل وأبعاد الدافع للإنجاز، غير أن دافع الانجاز له تأثير على التحصيل الدراسي أقل من تأثير الاستعدادات العقلية عليه.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطلاب المتفوقين والطلاب العاديين في التحصيل على مقياس دافعية الإنجاز.
- لا توجد دراسات تناولت دافعية الانجاز ومقارنتها لدى فئات مختلفة من العاديين وذوي صعوبات التعلم والموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وهو ما تهتم به الدراسة الحالية.

منهج البحث وإجراءاته

استخدم البحث المنهج الوصفي، للتعرف على نسبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، كما استخدم المنهج السببي المقارن عند دراسة الفروق في دافعية الإنجاز.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ المرحلة الابتدائية بنين وبنات بمحافظة الطائف في العام الدراسي (١٤٣٤هـ/١٤٣٥هـ)، وتكونت عينة البحث من (٢٢٦) تلميذا من المرحلة الابتدائية من الصف الخامس والسادس الابتدائي متوسط أعمارهم ١١,٨٩ وانحراف معياري قدره ١,٧٣، منهم (١٨٦) تلميذا من الملتحقين ببرنامج صعوبات التعلم و(٢٠) تلميذا من الملتحقين بمراكز الموهوبين، وكذلك (٢٠) تلميذا من فصول العاديين .

أدوات البحث:

تمثلت أداة البحث في

- مقياس دافعية الإنجاز إعداد الباحث
- اختبار الذكاء المصور إعداد صالح (١٩٧٨)
- اختبار التفكير الإبداعي إعداد خير الله والكناني (١٩٨٧)

وفيما يلي وصفا لأدوات الدراسة وطريقة تقنينها

أولا: مقياس دافعية الإنجاز

أعد الباحث المقياس وفقا للخطوات التالية:

١- اطلع الباحث على الكتابات النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بدافعية الانجاز وأبعادها وخصائص الأفراد من ذوي الدافعية للانجاز المرتفعة والمنخفضة.

٢- في ضوء ما اطلع عليه الباحث وضع مقياسا يتكون من ٦٦ مفردة تصف الأفراد ذوي دافعية الانجاز المرتفعة والمنخفضة موزعة على الأبعاد التالية:

- المثابرة
- التوجه نحو العمل
- الطموح
- الاستقلال
- الخوف من الفشل
- المنافسة

٣- وضع الباحث تدريجا ثلاثيا لكل عبارة يتضمن الاختيارات (غالبا، أحيانا، قليلا) وعلى الطالب أن يختار البديل الذي ينطبق عليه وعند التصحيح تعطى الدرجات من ٣ - ١ حسب اتجاه كل عبارة.

٤- حسب الباحث المؤشرات السيكومترية للمقياس كما يلي:

أولا: الصدق: تحقق الباحث من صدق المقياس بالطرق التالية:

أ- **صدق الاتساق الداخلي** : وفيه حسب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على عينة بلغت ٥٦ طالبا وطالبة، وجاءت النتائج كما بالجدول الأتي:

جدول (١) قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

المثابرة		التوجه نحو العمل		الطموح		الاستقلال		المنافسة		الخوف من الفشل	
١	٠,٤٧	٧	٠,٣٥	٢	٠,٤٩	٣	٠,٥٦	١٦	٠,٤٣	٤	٠,٤٢
٥	٠,٣٩	١١	٠,٤٢	٨	٠,٤٢	٩	٠,٤٢	٢٢	٠,٣٦	١٠	٠,٤٤
٦	٠,٤٦	١٥	٠,٣٦	١٣	٠,٦١	١٤	٠,٣٤	٢٦	٠,٤٦	٣٢	٠,٤٩
١٢	٠,٥١	١٨	٠,٢٨	٢٤	٠,٤٢	١٩	٠,٣٥	٢٧	٠,٥١	٣٦	٠,٣٣
١٧	٠,٣٩	٢٣	٠,٤٢	٣٥	٠,٤٣	٢٠	٠,٤٦	٢٨	٠,٤٧	٤٢	٠,٥٦
٢١	٠,٤٩	٢٥	٠,٣٤	٤٠	٠,٤٦	٣١	٠,٣٧	٣٨	٠,٣٨	٤٣	٠,٥٤
٢٩	٠,٤٦	٣٠	٠,٤١	٥٣	٠,٤٢	٤١	٠,٤٨	٥٤	٠,٣٥	٤٨	٠,٦٢
٣٣	٠,٥٦	٣٤	٠,٣٦	٥٩	٠,٤٤	٥٠	٠,٤٦			٤٩	٠,٥٦
٤٥	٠,٣٤	٣٧	٠,٣٣	٦١	٠,٣٥					٥١	٠,٤٤
٤٦	٠,٦٢	٣٩	٠,٣٧							٥٢	٠,٦٢
٥٥	٠,٣٣	٤٤	٠,٦٥							٥٦	٠,٥٦
٥٨	٠,٤٥	٤٧	٠,٣٥							٥٧	٠,٤٤
٦٠	٠,٣٦										

❖❖ جميع القيم دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يعني أن العبارات تقيس ما تقيسه الأبعاد مما يعني وجود اتساق بين العبارات وأبعادها.

جدول (٢) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	المثابرة	٠,٨٩	٠,٠١
٢	التوجه نحو العمل	٠,٧٩	٠,٠١
٣	الطموح	٠,٧٦	٠,٠١
٤	الاستقلال	٠,٧٧	٠,٠١
٥	المنافسة	٠,٧١	٠,٠١
٦	الخوف من الفشل	٠,٧٠	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يعني أن الأبعاد تقيس ما يقيسه المقياس مما يعد مؤشرا على الصدق.

ب- **الصدق المرتبط بالمحك**: وفيه حسب الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية لمقياس دافعية الانجاز من إعداد الحامد (١٩٩٦) فبلغ ٠,٧٧ وهي قيمة دالة وتشير لتمتع المقياس الجديد بدرجة عالية من الصدق.

الثبات: حسب الثبات للأبعاد وللمقياس كاملا بطريقة ألفاكرونباخ وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٣) قيم معاملات الثبات للأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الإرشاد الوقائي

م	البعد	قيم الثبات
١	المثابرة	٠,٨٥
٢	التوجه نحو العمل	٠,٧٩
٣	الطموح	٠,٧٥
٤	الاستقلال	٠,٧٣
٥	المنافسة	٠,٧١
٦	الخوف من الفشل	٠,٧٠
	المقياس كاملا	٠,٨٥

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات تراوحت بين ٠,٧٠ – ٠,٨٥ وهي قيم ثبات عالية ومقبولة

من العرض السابق يتضح أن مقياس دافعية الانجاز يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات.

اختبار القدرة على التفكير الإبداعي

أعد هذا الاختبار كل من خير الله، والكناني (١٩٨٧) ويتكون الاختبار من أربعة اختبارات فرعية وهي:

- **اختبار الاستعمالات** ، ويتكون هذا الاختبار من ثلاث أسئلة تتطلب تحديد الاستعمالات غير المعتادة لعلب الصفيح والكراسي الخشبية وقوالب الطوب.
- **اختبار المترتبات**: ويتكون هذا الاختبار أيضا من ثلاثة أسئلة تدور حول ثلاث ظواهر، بحيث يطلب من المفحوص تقديم أكبر عدد من النتائج المترتبة على حدوث هذه الظواهر الثلاثة.
- **اختبار التحسينات**: ويتكن هذا الاختبار أيضا من ثلاثة أسئلة يطلب فيها من المفحوص تقديم أكبر عدد من التحسينات التي يمكن إدخالها على قانون الإحالة للمعاش، والفواكه والخضروات، والقلم الجاف، بحيث يعطى لكل سؤال أربعة دقائق.
- **اختبار رسوم الأشكال**: ويتكون هذا الاختبار من ثلاثة أسئلة يستخدم من خلالها المفحوص مجموعة من الدوائر والمثلثات والمربعات بحيث يطلب منه رسم أكبر عدد من الأشكال أو الرسوم في كل من هذه الدوائر والمثلثات والمربعات.

ويقيس هذا الاختبار قدرات التفكير الابتكاري التالية:

الطلاقة: وتقاس هذه القدرة من خلال ذكر أكبر عدد ممكن من الاستجابات المناسبة.

المرونة: وتقاس بالقدرة على التنوع في الأفكار بحيث يعطى المفحوص درجة على كل فكرة جديدة ولا يعطى أية درجة اذا استمر سياق تفكيره كما هو.

الأصالة: وتقاس بالقدرة على ذكر الإجابات النادرة غير الشائعة والتي ينفرد فيها مجموعة قليلة من الأفراد أي تكون درجة تكراراها قليلة وكلما زادت التكرارات قلت الأصالة وتأخذ الدرجات التالية:

(من ٨١ ٪ فأكثر تأخذ الدرجة صفر& من ٦١- ٨٠ ٪ تأخذ الدرجة ١& من ٤١- ٦٠ ٪ تأخذ الدرجة ٢& من ٢١- ٤٠ ٪ تأخذ الدرجة ٣& أقل من ٢٠ ٪ تأخذ الدرجة ٤)

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من صدق الاختبار من خلال حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد المختلفة للاختبار وبينها وبين الدرجة الكلية فتراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠,٧١- ٠,٧٨ كما تم حساب ثبات الاختبار بطريقة ألفاكرونباخ على عينة بلغت (٥٦) طالبا فبلغت ٠,٧٣ .

اختبار الذكاء المصور

يعتبر هذا الاختبار من الاختبارات الذكاء الجماعية غير اللفظية أعده أحمد زكي صالح عام ١٩٧٨ م ، ويمكن تطبيقه على مجموعة من المبحوثين في وقت واحد بواسطة الباحث ، كما أنه لا يعتمد على اللغة إلا في شرح تعليماته، ويهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة العقلية العامة لدى الأفراد الذين تتراوح أعمارهم ما بين(٨- ١٧) سنة، ويتكون من (٦٠) بند وكل بند يتكون من خمسة أشكال(٤) منها متشابهة ، والخامس مختلف ، ويطلب من المبحوث البحث عن الشكل المختلف بوضع إشارة (×) عليها ، وزمن أجراء الاختبار (١٠) دقائق .

وقد قام معد الاختبار بحساب الصدق التلازمي بين الاختبار واختبار القدرات العقلية الأولية(الدرجة الكلية) (فوجد أن معامل الارتباط بلغ (٠,٣٤) دال عند مستوى (٠,٠١)،وقام أيضاً بحساب الصدق العاملي في دراسات متعددة فتبين أن درجة تشبعه بالعامل العام تتراوح ما بين ٠,٤٨ – ٠,٦١ مما يعني أن الاختبار صادق في قياسه للقدرة العقلية العامة ،واستخرجت معاملات –الثبات فكانت تتراوح باستخدام التجزئة النصفية ما بين ٠,٧٠ – ٠,٨٤ .

وقد قام (العتيبي، ٢٠٠١) بالتحقق من ثبات الاختبار على عينة قوامها (٣٠) طالباً من طلاب الصف الأول .الثانوي باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ حيث بلغ ٠,٧٩ .

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات الاختبار بطريقة ألفاكرونباخ على عينة بلغت (٥٦) طالبا فبلغت ٠,٧٧ .

نتائج البحث

السؤال الأول وينص على :

ما نسبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بفصول ذوي صعوبات التعلم بمحافظة الطائف؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق اختبار الذكاء على التلاميذ عينة الدراسة وكذلك اختبار التفكير الإبداعي ووفقا للمعيار المستخدم في الدراسة الحالية بحيث يدخل ضمن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كل تلميذ حصل على المئين ٩٠ في اختبار الذكاء ودرجة معيارية فوق المتوسط في اختبار التفكير الإبداعي فقد جاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٤) نسبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم

ذوو صعوبات التعلم	العدد	النسبة
موهوبون	١٦	٨,٦ ٪
غير موهوبين	١٧٠	٩١,٤ ٪
المجموع	١٨٦	١٠٠ ٪

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم بلغت ٨,٦ ٪ من عينة الدراسة.

ويرى الباحث أن هذه النسبة كبيرة وتستحق الاهتمام بها وتتفق مع عدد من الدراسات التي كشفت عن نسب الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم.

السؤال الثاني وينص على

ما دلالة الفروق بين البنين والبنات من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعية الإنجاز.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (مان وتني) لتعرف الفروق بين مجموعتين مستقلتين لتعرف دلالة الفروق بين البنين والبنات من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعية الانجاز وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٥) قيمة (U) ودلالتها للفروق بين البنين والبنات من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعية الانجاز

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
المثابرة	بنين	١٠	٦,١٠	٦١,٠٠	٦	٠,٠١
	بنات	٦	١٢,٥٠	٧٥,٠٠		
التوجه نحو العمل	بنين	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١
	بنات	٦	١٣,٥٠	٨١,٠٠		
الطموح	بنين	١٠	٦,٤٥	٦٤,٥٠	٩,٥	٠,٠٥
	بنات	٦	١١,٩٢	٧١,٥٠		
الاستقلال	بنين	١٠	٦,٤٥	٦٤,٥٠	٩,٥	٠,٠٥
	بنات	٦	١١,٩٢	٧١,٥٠		
المنافسة	بنين	١٠	٦,٦٥	٦٦,٥٠	١١,٥	٠,٠٥
	بنات	٦	١١,٥٨	٦٩,٥٠		

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الخوف من الفشل	بنين	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	صفر	٠,٠١
	بنات	٦	١٣,٥٠	٨١,٠٠		
الدرجة الكلية	بنين	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	صفر	٠,٠١
	بنات	٦	١٣,٥٠	٨١,٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) للفروق بين البنين والبنات في دافعية الانجاز دالة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية في اتجاه البنات مما يعني أن البنات أكثر دافعية للانجاز من البنين.

ويرى الباحث أن دافعية الانجاز المرتفعة لدى البنات مردها طبيعة التنشئة الأسرية التي تتيح للبنت فرصة أكبر للانجاز بالمقارنة بالولد وكذلك اهتمام الوالدين بتعليم البنت وحرص البنت على التعليم أكثر من حرص الأولاد عليه، كما أن إدارة مدارس البنات أكثر صرامة من إدارة مدارس البنين وبالتالي من المتوقع أن ترتفع دافعية الانجاز لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حسن (١٩٩١) التي أسفرت عن أن المتفوقات من البنات أكثر دافعية للانجاز من المتفوقين من البنين.

كما تتفق مع نتيجة دراسة الفحل(١٩٩٩) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب المتفوقين الذكور والطالبات المتفوقات الإناث على مقياس دافعية الإنجاز لصالح الإناث

السؤال الثالث وينص على

ما دلالة الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعية الإنجاز؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (مان وتني) لتعرف الفروق بين مجموعتين مستقلتين لتعرف دلالة الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذلك بعد تحديد عينة متناسبة من ذوي صعوبات التعلم مع عينة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بلغت (٢٠) تلميذا وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٦) قيمة (U) ودلالتها للفروق بين ذوي صعوبات التعلم والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعية الانجاز

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
المثابرة	الموهوبون ذوو الصعوبات	١٦	٢٢,٥٠	٣٦٠,٠٠	٩٦	٠,٠٥
	ذوو الصعوبات	٢٠	١٥,٣٠	٣٠٦,٠٠		
التوجه نحو العمل	الموهوبون ذوو الصعوبات	١٦	٢٣,٠٩	٣٦٩,٥٠	٨٦,٥	٠,٠٥
	ذوو الصعوبات	٢٠	١٤,٨٢	٢٩٦,٥٠		
الطموح	الموهوبون ذوو الصعوبات	١٦	٢٢,٣٨	٣٥٨,٠٠	٩٨	٠,٠٥
	ذوو الصعوبات	٢٠	١٥,٤٠	٣٠٨,٠٠		
الاستقلال	الموهوبون ذوو الصعوبات	١٦	٢١,٣٤	٣٤١,٥٠	١١٤,٥	غير دالة
	ذوو الصعوبات	٢٠	١٦,٢٢	٣٢٤,٥٠		
المنافسة	الموهوبون ذوو الصعوبات	١٦	٢١,١٢	٣٣٨,٠٠	١١٨	غير دالة
	ذوو الصعوبات	٢٠	١٦,٤٠	٣٢٨,٠٠		

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الخوف من الفشل	الموهوبون ذوو الصعوبات	١٦	٢٣,٦٢	٣٧٨,٠٠	٧٨	٠,٠١
	ذوو الصعوبات	٢٠	١٤,٤٠	٢٨٨,٠٠		
الدرجة الكلية	الموهوبون ذوو الصعوبات	١٦	٢٣,٨١	٣٨١,٠٠	٧٥	٠,٠١
	ذوو الصعوبات	٢٠	١٤,٢٥	٢٨٥,٠٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) للفروق بين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذوي صعوبات التعلم جاءت دالة في أبعاد : المثابرة والتوجه نحو العمل والطموح، والخوف من الفشل والدرجة الكلية لدافعية الانجاز في اتجاه الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، بينما جاءت قيمة (U) غير دالة في بعدي : الاستقلال والمنافسة، وهذه النتيجة تشير إلى أن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم أكثر دافعية للانجاز بالمقارنة بذوي صعوبات التعلم من غير الموهوبين.

ويرى الباحث أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يملكون بعض صفات الموهوبين المتمثلة في دافعية الانجاز المرتفعة وبالتالي يمكن توظيف هذه السمة في تحسين مستوى تحصيلهم ودمجهم في فصول العاديين بدلا من وجودهم في فصول ذوي صعوبات التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد (٢٠٠٦) التي توصلت أن السمات التي ميزت مجموعة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هي الاستقلال والمبادأة وهي من الخصائص المميزة لذوي دافعية الانجاز المرتفعة.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة أسولين ونيكبون ووايت مان (Assouline,nicpon& whiteman,2010) التي أوضحت أن من جوانب القوة لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هو امتلاكهم نمطا مناسبا من السلوك التكيفي الذي يميز ذوي دافعية الانجاز المرتفعة.

السؤال الرابع وينص على

ما دلالة الفروق بين الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعية الإنجاز؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (مان وتني) لتعرف الفروق بين مجموعتين مستقلتين لتعرف دلالة الفروق بين الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذلك بعد تحديد عينة متناسبة من الموهوبين مع عينة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بلغت (٢٠) تلميذا وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٧) قيمة (u) ودلالتها للفروق بين الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعية الانجاز

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
المثابرة	الموهوبون ذوو الصعوبات	١٦	١٣,٩١	٢٢٢,٥٠	٨٦,٥	٠,٠٥
	موهوبون	٢٠	٢٢,١٨	٤٤٣,٥٠		
التوجه نحو العمل	الموهوبون ذوو الصعوبات	١٦	١٢,٢٢	١٩٥,٥٠	٥٩,٥	٠,٠١
	موهوبون	٢٠	٢٣,٥٢	٤٧٠,٥٠		
الطموح	الموهوبون ذوو الصعوبات	١٦	١٤,٣١	٢٢٩,٠٠	٩٣	٠,٠٥
	موهوبون	٢٠	٢١,٨٥	٤٣٧,٠٠		

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
الاستقلال	الموهوبون ذوو الصعوبات	١٦	١٤,٣٨	٢٣٠,٠٠	٩٤	٠,٠٥
	موهوبون	٢٠	٢١,٨٠	٤٣٦,٠٠		
المنافسة	الموهوبون ذوو الصعوبات	١٦	١٥,١٩	٢٤٣,٠٠	١٠٧	غير دالة
	موهوبون	٢٠	٢١,١٥	٤٢٣,٠٠		
الخوف من الفشل	الموهوبون ذوو الصعوبات	١٦	١٢,٣٨	١٩٨,٠٠	٦٢	٠,٠١
	موهوبون	٢٠	٢٣,٤٠	٤٦٨,٠٠		
الدرجة الكلية	الموهوبون ذوو الصعوبات	١٦	١٢,٦٦	٢٠٢,٥٠	٦٦,٥	٠,٠١
	موهوبون	٢٠	٢٣,١٨	٤٦٣,٥٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيم (U) للفروق بين الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم دالة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية في اتجاه الموهوبين مما يعني أن الموهوبين أكثر دافعية للانجاز من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

ويرى الباحث أن وجود الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وسط مجموعة ذوي صعوبات التعلم قد أدى لانخفاض دافعية الانجاز لديهم بالمقارنة بالتلاميذ الموهوبين حيث أن هذه الفصول توسم بصفات قد تؤثر على من لديه دافعية مرتفعة للانجاز.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة والدرن، سافير (Waldron & Saphire , 1990) التي أسفرت عن أن مجموعة الموهوبين من ذوى صعوبات التعلم يتميزون عن مجموعة الموهوبين العاديين في بعض القدرات مثل التصور اللفظى وعامل الاستدلال.

كما تختلف مع نتيجة دراسة فنج وجون (Fung & John, 1992) والتي أشارت إلى أن مجموعة الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كانوا أكثر تحفيزا ومثابرةً، ويسعون إلى تحقيق أهدافهم في المهمات.

السؤال الخامس وينص على

ما دلالة الفروق بين العاديين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعية الإنجاز؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (مان وتني) لتعرف الفروق بين مجموعتين مستقلتين لتعرف دلالة الفروق بين العاديين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذلك بعد تحديد عينة متناسبة من العاديين مع عينة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بلغت (٢٠) تلميذا وجاءت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٨) قيمة (U) ودلالتها للفروق بين العاديين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعية الانجاز

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة
المثابرة	عاديين	٢٠	١٨,٣٨	٢٩٤,٠٠	١٥٨	غير دالة
	الموهوبون ذوو الصعوبات	١٦	١٨,٦٠	٣٧٢,٠٠		
التوجه نحو العمل	عاديين	٢٠	١٨,٧٥	٣٠٠,٠٠	١٥٦	غير دالة
	الموهوبون ذوو الصعوبات	١٦	١٨,٣٠	٣٦٦,٠٠		
الطموح	عاديين	٢٠	١٨,٦٦	٢٩٨,٥٠	١٥٧,٥	غير دالة
	الموهوبون ذوو الصعوبات	١٦	١٨,٣٨	٣٦٧,٥٠		
الاستقلال	عاديين	٢٠	١٨,٥٦	٢٩٧,٠٠	١٥٩	غير دالة
	الموهوبون ذوو الصعوبات	١٦	١٨,٤٥	٣٦٩,٠٠		
المنافسة	عاديين	٢٠	١٨,٨٨	٣٠٢,٠٠	١٥٤	غير دالة
	الموهوبون ذوو الصعوبات	١٦	١٨,٢٠	٣٦٤,٠٠		
الخوف من الفشل	عاديين	٢٠	١٨,٢٨	٢٩٢,٥٠	١٥٦,٥	غير دالة
	الموهوبون ذوو الصعوبات	١٦	١٨,٦٨	٣٧٣,٥٠		
الدرجة الكلية	عاديين	٢٠	١٨,٦٦	٢٩٨,٥٠	١٥٧,٥	غير دالة
	الموهوبون ذوو الصعوبات	١٦	١٨,٣٨	٣٦٧,٥٠		

يتضح من الجدول السابق أن قيم (U) للفروق بين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والعاديين غير دالة في جميع أبعاد دافعية الانجاز والدرجة الكلية مما يعني أنه لا توجد فروق بين العاديين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم في دافعية الانجاز.

ويرى الباحث أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لا يختلفون عن العاديين في دافعية الانجاز نظرا لامتلاكهم بعض القدرات والسمات المرتفعة كالمستوى العالي من الذكاء والإبداع وبالتالي من الممكن تخفيف صعوبات التعلم لديهم باستثمار المستوى العالي من هذه القدرات.

التوصيات والبحوث المقترحة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

- فرز الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والاستفادة من جوانب القوة لديهم وتوظيفها .
- تدريب المعلمين على كيفية التعامل مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والاستراتيجيات التعليمية المناسبة لهم.
- توفير أدوات فرز الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الملحق بها فصول لذوي صعوبات التعلم.
- استثمار دافعية الانجاز المرتفعة لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في تحسين مستويات التحصيل لديهم.

ويقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

- دراسة مقارنة بين الفئات التي تناولتها الدراسة الحالية في بعض سمات الشخصية الأخرى.

- فاعلية برنامج قائم على توظيف دافعية الانجاز في تحسين تحصيل التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (١٩٩٦). **علم النفس التربوي**. ط ٥، القاهرة ، مكتبه الأنجلو المصرية.

أبو علام، رجاء محمود (١٩٨٦). **علم النفس التربوي**. ط ٤، الكويت: مكتبة دار القلم.

أنور فتحي عبد الغفار (٢٠٠٣). الرضا التعليمي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدي الطالبات المعلمات (الفائقات– العاديات). **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ع ٥٢، جزء ٢ ، ٣٠٥- ٣٥٢.

جمل الليل، محمد جعفر (١٩٩٥). دافعية الانجاز وارتباطها ببعض المتغيرات لدي طلاب وطالبات المرحلتين الثانوية والجامعية في المملكة العربية السعودية.**مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة ، ٢٧ ، ٥١- ٨١.

الجندي، أمنية السيد (١٩٨٦): **دراسة لبعض العوامل غير المعرفية المسهمة في التحصيل الدراسي لطلاب المدارس الثانوية الفنية**. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

الحامد، محمد (١٩٩٦). قياس دافعية الإنجاز الدراسي على البيئة السعودية. **رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٥٨ ، السنة ١٦، ١٣١- ١٦٩.

الحامد، محمد بن معجب (١٩٩٤). قياس دافعية الإنجاز الدراسى على البيئة السعودية، **رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج،ع ٥٨ ، السنة ١٦، ١٣١- ١٦٩.

حسن ، حسن عبد الرحمن (١٩٩٢). دافع الإنجاز والاستعدادات العقلية وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدي طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت بنظاميها التقليدي والمقررات (دراسة تنبؤية مسحية معملية). **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

حسن، حسن على (١٩٩٩). بعض عوامل كف الدافعية للانجاز في مجال البحث العلمي بالجامعة. **مجله علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٥٠، ٤٢- ٦٥.

حسن، عزت عبد الحميد (١٩٩١). التفضيلات المهنية المميزة لمتفوقين تحصيليا بالتعليم الثانوي الفني وعلاقتها بدافع الانجاز. **رسالة ماجستير**، كلية التربية ،جامعة الزقازيق.

حمود، محمد الشيخ (١٩٩٩). العادات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانوية - دراسة ميدانية في مدارس دمشق الرسمية. **مجلة جامعة دمشق**، ١٥، ١، ١٩١ – ٢٢٧ .

خير الله، سيد (١٩٨١). **بحوث تربوية ونفسية**. بيروت: دار النهضة العربية ،ص ص١٠- ١٢ .

الخولى ، هشام محمد (٢٠٠٢). **الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس**. الإسكندرية: دار الكتاب الحديث.

دافيدوف، لندال (١٩٨٨). **مدخل علم النفس**. ط ٣ (ترجمة: فؤاد أبوحطب، سيد الطواب، محمود عمر). القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.

دويدار، عبد الفتاح محمد (١٩٩١). العوامل المحددة لدافعية الانجاز في ضوء بعض المتغيرات لدى الموظفين والموظفات في المجتمع المصري (دراسة عامليه مقارنه). الجمعية المصرية للدراسات النفسية، **بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر**، كلية التربية،جامعة عين شمس، الأنجلو المصرية، ٤٩- ٧٣.

رجيعة، عبد الحميد والسيد، محمود. (٢٠١٣). علاقة دافعية الإنجاز وحب الاستطلاع بالتفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، ٣٣ (٢)،٢٣٥- ٢٦٨.

الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٢). **المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم- قضايا التعريف والتشخيص والعلاج**. القاهرة: دار النشر للجامعات.

السواعى، عثمان وقاسم، محمد جابر (٢٠٠٥). **البيئة الصفية في التعليم الابتدائي**. دبي: دار القلم.

الشرقاوي، أنور (٢٠٠١). **الدافعية والانجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه، مستخلصات البحوث والدراسات العربية**. الكتاب الثاني، الجزء الأول، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشعراوي، علاء محمود (١٩٩٥). الأسلوب المفضل في التعلم وعلاقته بالاتجاه نحو المدرسة والدافع للإنجاز لدي تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، **مجلة البحوث التربوية**، جامعة المنوفية، ٢.

الطواب، سيد محمود (١٩٩٠). أثر تفاعل مستوي دافعية الإنجاز والذكاء والجنس علي التحصيل الدراسي لدي طلاب وطالبات جامعة الإمارات العربية. **حولية كلية التربية**، جامعة الإمارات، ٥، ٥، ١٧- ٥٠.

عبد الخالق، أحمد محمد (١٩٩١). الدافع للانجاز لدى اللبنانيين. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، **بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر**،الجمعية المصرية للدراسات النفسية، كلية التربية ، جامعة عين شمس، الأنجلو المصرية، ٣٣- ٤٨.

عبد السلام ، عبير محمد (١٩٩٧). **العلاقة بين دافعية التواد ودافعية الانجاز لدى عينة من مراهقي الريف والحضر من الجنسين**. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عبد الغفار، أنور فتحي (٢٠٠٣): الرضا التعليمي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدي الطالبات المعلمات (الفائقات– العاديات). **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، ٥٢، ٢ ، ٣٠٥- ٣٥٢.

العتيبي، خالد (٢٠٠١). **فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف** . رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود.

عثمان، سيد والشرقاوي، أنور (١٩٧٨). **علم النفس الاجتماعي التربوي**. الجزء الثاني، القاهرة: الأنجلو المصرية.

عدس، محمد عبد الرحيم (١٩٩٩) .**تدنى الإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه**. عمان: دار الفكر.

الفحل ، نبيل محمد (١٩٩٩). دافعية الانجاز– دراسة مقارنة- بين المتفوقين والعاديين من الجنسين فى التحصيل الدراسى فى الصف الأول الثانوي. فى أنور محمد الشرقاوى (٢٠٠١، أ)، الدافعية والانجاز الأكاديمي والمهني وتقويمه. **مستخلصات البحوث والدراسات العربية**، الكتاب الثاني، الجزء الثانى، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٢٠- ١٢١.

الفرماوي، حمدي (٢٠٠٤). **دافعية الإنسان بين النظريات المبكرة والاتجاهات المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

قشقوش، إبراهيم ومنصور، طلعت (١٩٧٩). **دافعية الإنجاز وقياسها**. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

ماريان ، ميزراندينو (٢٠٠٣). **كراسة تعليمات مقياس الانفعالات المدركة في حجرة الدراسة**، (تعريب وتقنين: نبيل محمد زايد). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

محمد، هند .(2006) **الموهبة لدى ذوي صعوبات القراءة والكتابة في تلميذ الصف الرابع بالمرحلة البتدائية** .رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة قناة السويس:مصر.

موسي، فاروق عبد الفتاح (١٩٨١). **كراسة تعليمات اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين**. ط٤ . القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

Assouline, S.; Nicpon, M. & Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. **Gifted Child Quarterly, 54**(2), 102-115.

Baum, S, Owen, S. & Dixon, J. (1991). **To be gifted and learning disabled: From identification to practical intervention strategies**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press

Baum, S. (1984). Meeting the needs of learning disabled gifted students. **Ropeper Review**, 7(1), 16-19.

Bernstein, and Others (1987). **Psychology University of ellinois at urbana-champaingn. p**p.432-436.

Charles, C.M & Senter, (2002). **Elementary Classroom management** (3rd. Ed.). Allyn an Bacon.

Coleman, M.R.(2005). Academic strategies that work for gifted students with learning disabilities , teaching exceptional children ,38(1),28- 32.

Gearheart , B . R . (1985) . **Learning Disabilities : Educational strategies** , 4th ed ., Times mirror mosby college publishing .

Martin, M. (1990). School Culture Motivation and Achievement. Research Report office of Educational Research and Improvement (ED) Washington DC.

MC Coach, D.B, Kehle, T.J., Bray, M.A. & Siegle, D. (2001). Best practices in the identification of gifted students with learning disabilities. **Psychology in the schools**, 38(5),403-411.

Minner, S., (1990). teacher evaluations of case description of learning disabled gifted children. **Gifted child Quarterly**, 34, (1), 37-39.

Rawson, M.B.(1992). **The many faces of dyslexia** (2nd ed). Baltimore, MD: the Orton Dyslexia society .

Senf, G. (1983). **The nature and identification of learning disabilities and their relationship to the gifted child**.

Suter, D. P., & Wolf, J. S. (1987). Issues in the identification and programming of the gifted/ learning disabled child. **Journal for the Education of the Gifted,** 10(3), 227-237.

Waldron , K. A . & saphire, D . G. (1990).An Analysis of WISC – R factors for Gifted Students with Learning Disabilities . **Journal of Learning Disabilities**, 23 , 8 , 491 – 498 .

Waldron, K., & Saphire, D. (1990). An analysis of WISCR factor for gifted student with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 23, 491-498.

Abstract

The research aims to identify the proportion of gifted students with learning disabilities attached to the program of learning disabilities in Taif, Identify the differences between ordinary and gifted students with learning disabilities in achievement motivation and to identify the differences between boys and girls of gifted students with learning disabilities in achievement motivation The differences between students with learning disabilities and gifted with learning disabilities in achievement motivation, and the differences between the gifted and gifted students with learning disabilities in achievement motivation The study sample consisted of 226 male and female students of the fifth and sixth grades of primary of them (186) of the students enrolled in the program of learning disabilities and (20) of the students enrolled in the gifted centers, as well as (20) students from classes of ordinary . applied to the sample with learning disabilities intelligence test, creativity and achievement motivation and a sample of ordinary and gifted measure achievement motivation. Using a descriptive approach and statistical methods appropriate for the study that resulted in: The percentage of gifted with learning disabilities amounted to 8.6% of the study sample, and girls more motivation for achievement of boys And gifted with learning disabilities more motivation to accomplish compared to people with learning difficulties from non-gifted Talented and more motivation for the completion of gifted students with learning disabilities, and there are no differences between the ordinary and gifted students with learning disabilities in achievement motivation In light of the results of the study, the researcher presented a number of recommendations and proposed research.